

Educación plurilingüe con lenguas minoritarias en contextos de diáspora y su impacto en las políticas lingüísticas en familias neohablantes: el caso del gallego en Argentina

Facundo Reyna Muniain, Ibon Manterola y Anik Nandi

El presente trabajo se enmarca en el campo del estudio de las políticas lingüísticas de las familias neohablantes en la diáspora gallega de Buenos Aires implicadas en el proceso de revitalización de la lengua patrimonial de Galicia en la urbe porteña (Reyna-Muniain 2015/2018). Nos interesa especialmente identificar qué rol juega la escuela plurilingüe que incluye la enseñanza del gallego en los proyectos de recuperación del gallego de las familias neohablantes. Pretendemos contribuir a los estudios sobre la diáspora de comunidades minoritarias, estudiado ampliamente en sus aspectos identitarios y culturales generales (Rodríguez Brandeiro 2007), pero no tanto en referencia a las políticas lingüísticas familiares para la recuperación de la lengua (Spolsky 2018). Las dimensiones ideológicas y estratégicas identificadas en las entrevistas a padres neohablantes de gallego y otros miembros de la comunidad educativa gallega parecen coincidir con el discurso a favor del mantenimiento de las lenguas patrimoniales y la valoración positiva de la diversidad lingüística presente en la sociedad argentina.

Palabras claves: política lingüística familiar, diáspora gallega, neohablantes, escuela plurilingüe, lengua minorizada.

Multilingual education with minority languages in diasporic contexts and its impact on language policies of newspeaker families: the case of Galician in Argentina. This work deals with the study of language policies of new speaker families of the Galician diaspora in Buenos Aires who are implied in the process of revitalization of Galician (Reyna-Muniain 2015/2018). The aim of our paper is to identify the

role of a multilingual school that includes Galician in the language revitalization projects of new speaker families. We seek to contribute to the research field of minority communities' diaspora, which have been extensively studied in reference to identity and culture (Rodríguez Brandeiro 2007), but not so much in relation to the family language policies aiming towards language revitalization (Spolsky 2018). The ideological and strategic dimensions identified in the interviews with new speaker parents of Galician and other members of the Galician educational community seem to coincide with the discourse in favour of the maintenance of the heritage languages as well as with the positive attitudes of the Argentinian society towards linguistic diversity.

Keywords: family language policy, Galician diaspora, newspeakers, multilingual school, minority language.

1. Introducción¹

El objetivo de este trabajo es identificar qué rol juega la escuela plurilingüe que incluye la enseñanza del gallego en los proyectos de recuperación del gallego de las familias neohablantes. De este modo, proponemos una primera aproximación a las políticas lingüísticas de las familias neohablantes en la diáspora gallega de Argentina. Este artículo pretende contribuir a los estudios sobre la diáspora de comunidades minoritarias, que han sido estudiadas ampliamente en sus aspectos identitarios y culturales generales (Totoricagüena 2005; Rodríguez Brandeiro 2007). En cambio, la continuidad y/o ruptura intergeneracional de las lenguas en las respectivas comunidades de la diáspora y el estudio de políticas lingüísticas familiares en relación con ese fenómeno no es un campo tan abordado².

Por su parte, la escolarización en lenguas minoritarias se confirma como un componente importante de las políticas lingüísticas familiares en contextos autóctonos de lenguas minorizadas (Kasares 2014; Nandi/Devasundaram 2017; Ortega et al. 2016). El establecimiento de las escuelas donde las lenguas minorizadas constituyen lenguas de escolarización o por lo menos son enseñadas como asignatura puede contribuir a un posible proceso de fortalecimiento de la continuidad lingüística en las comunidades minorizadas. Precisamente, como sugieren estudios sobre emigrantes europeos en Montevideo, en el proceso de asimilación las nuevas generaciones suelen tener como lengua inicial la del país de acogida, pero las instituciones educativas de la comunidad respectiva pueden reforzar y afianzar la lealtad a la lengua étnica, ya que suponen la revitalización de la identidad y etnicidad en las nuevas gene-

raciones (ver Barrios 2009, Mazzolini 1988). En el caso de las familias mixtas, estos límites étnicos se difuminan o se forma un sistema de identidad dual en el cual “una u otra identidad se enfatiza en función de los momentos y situaciones diferentes” (Barrios 1984: 25).

En el presente trabajo nos interesa poner el foco en uno de los pocos casos del contexto de diáspora gallega donde ese tipo de escuelas está funcionando³. Mediante un estudio de caso, trataremos de explorar preliminarmente cómo una escuela de este tipo influye en las políticas lingüísticas de los padres neohablantes de gallego.

El término *diáspora*, originalmente, y casi en exclusividad, ha sido usado para el pueblo judío. Como bien señalan Robin Cohen (2008: 4-8) y Rogers Brubaker (2005: 1-4), el término *diáspora* ha proliferado en la última década extendiendo su significado semántica y conceptualmente. Brubaker (2005: 5-7) sostiene la existencia de tres elementos fundamentales para la comprensión del término: en primer lugar, la dispersión es considerada el criterio central más ampliamente aceptado, siendo la dispersión forzada y traumática la más prototípica. En segundo lugar, la conexión con la patria de origen real o imaginaria como una fuente autorizada de valor, identidad y lealtad. Este elemento ocupa un lugar central (Safran 1991). Como tercer criterio, se propone tratar la diáspora no como una entidad delimitada, sino como un discurso, una posición y una reivindicación.

Los descendientes de los emigrantes gallegos en Buenos Aires darían cuenta de la presencia de un discurso común:

“en el que la identidad gallega desde Buenos Aires es reclamada desde diferentes posturas y con matices, pero con la presencia de tópicos como la plena conciencia de la pertenencia a una comunidad dispersa con una memoria colectiva que con frecuencia es evocada, la conciencia de las dinámicas de asimilación y distancia de la sociedad de acogida, marcada idealización de la patria de origen, con la que se busca mantener o recuperar el contacto, siendo la lengua una conexión referencial.” (Reyna Muniain 2018: 298)

La búsqueda de esta conexión con la patria de origen (real o ideal) es un elemento fundamental del activismo cultural y lingüístico. En el caso gallego, la concepción misma de Galicia como nación es primero desarrollada desde la diáspora en la emigración y luego en el exilio. La nación gallega en este contexto es entendida como una entidad que supera los límites de la Galicia territorial, la Galicia ideal de Adolfo Castelao que decía haber encontrado en Buenos Aires. En torno a este concepto y a la tradición discursiva que lo enmarca apelan también *los gallegos* de Buenos Aires al delinear su propia identidad. Para el caso

gallego se conjugan características presentes en las definiciones clásicas de diáspora. La acentuada desterritorialización de una parte importante del pueblo gallego tiene causas económicas, políticas y sociales. De modo que si tenemos en cuenta hechos políticos e históricos implicados como la guerra civil española, que en Galicia dejó traumáticas consecuencias en las clases populares, principal grupo social emigrado, podríamos ubicarla entre las *diásporas víctimas* de la tipología de Cohen⁴. Pero si nos centramos en los aspectos socioeconómicos, podríamos también identificarla con las *diásporas laborales*⁵.

La educación plurilingüe que incluye a la lengua minoritaria constituye un elemento fundamental de las políticas lingüísticas en las respectivas comunidades. El mantenimiento y revitalización de una lengua minorizada requiere la presencia, el uso y la enseñanza de dicha lengua en la escuela (Hornberger 2008), sin las cuales se registra una progresiva sustitución lingüística (Skutnabb-Kangas 2000). Idiazabal (2017) subraya la importancia del entorno y de la demanda social con el que cuentan las escuelas para que se den pasos significativos en el proyecto de revitalización lingüística. Es también importante señalar que este modelo de educación plurilingüe no tiene por qué estar destinado con exclusividad a niños cuya primera lengua sea la lengua minorizada, sino que es bien posible que niños provenientes de contextos y familias de las lenguas dominantes se escolaricen con éxito en dichos programas educativos (Idiazabal /Dolz 2013)⁶.

2. La política lingüística familiar

Política lingüística, en su sentido más cercano, se refiere a cualquier decisión y/o elección hecha sobre la lengua según las necesidades de nivel personal, familiar, empresarial, estatal y/o nacional (Spolsky 2009). La política lingüística nacional (PLN) dirigida desde las autoridades oficiales a la población (*top-down policies*) se centra tanto en las necesidades lingüísticas de cada estado como en los requisitos lingüísticos de cada comunidad y de los distintos grupos sociales. En este marco, la PLN examina los recursos disponibles y/o necesarios, el papel de las lenguas en la vida diaria y desarrolla estrategias para el mantenimiento y/o revitalización.

Según Spolsky (2004), la política lingüística en cualquier nivel⁷, ya sea macro, meso o micro, tiene tres factores importantes: ideologías lingüísticas, basadas en las creencias de la comunidad; la gestión lingüística o planificación en todos los niveles, y las prácticas lingüísticas o uso lingüístico. En este sentido, la política lingüística de un gobierno no solo intenta controlar las competencias y las prácticas lingüísticas de la población, sino

también aspectos como las actitudes, ideologías o mitos a través de su gestión lingüística (Tollefson 2013). Basándose en una lógica descendente o de arriba hacia abajo, los encargados de las políticas lingüísticas del gobierno (macro) que funcionan como depositarios de la gestión lingüística desde el dominio más alto utilizan diversas herramientas, como por ejemplo las normas, la lengua en la educación o mitos populares, para perpetuar el control hegemónico sobre las ideologías de los diferentes actores que existen tanto en la dimensión institucional (la escuela y la familia), como en la individual (Cassels-Johnson 2013).

Los actores de los niveles meso y micro de la política lingüística, madres, padres, profesores, alumnos y otros miembros de la sociedad civil que llevan a cabo la política lingüística en su vida diaria, juegan un papel importante en la interpretación e implementación de la PLN. Su rol en la reproducción de la misma los presenta como una suerte de correas de transmisión de las políticas macro, que la transfieren por inercia a los demás dominios. Los dominios micro y macro, por lo tanto, son interdependientes.

No obstante, los actores son capaces de crear su propia *política lingüística de resistencia* desde abajo para combatir las políticas del estado (Nandi/Devasundaram 2017). En todo caso, la influencia ideológica del estado es innegable y las opciones y prácticas lingüísticas familiares están condicionadas por cómo la familia percibe las estructuras macro sociales (Curdt-Christiansen 2009). Por ello, se puede afirmar que las prácticas lingüísticas familiares incluyen las dimensiones ideológicas propias e individuales de cada miembro de la familia, así como las influencias ideológicas de la política estatal. Ambas dimensiones determinan en gran medida las opciones y las prácticas lingüísticas de las personas (Nandi 2016a).

Calvet describe la familia como un campo de batalla (1987: 65-71). En esta metáfora da cuenta del conflicto que puede implicar la planificación y gestión lingüística en hogares bi(pluri)lingües, donde por ejemplo la elección de lengua está continuamente en proceso de negociación.

La política lingüística familiar (PLF), por lo tanto, implica las decisiones explícitas y/o implícitas que los miembros adultos de la familia toman sobre el aprendizaje y el uso de las lenguas por parte de los niños en el ámbito familiar (King *et al.* 2008), considerando la familia como una unidad social vital para la adquisición y el aprendizaje de las lenguas (Lanza 2007: 46). En este sentido, el uso de la(s) lengua(s) en el ámbito familiar no solo es importante para su transmisión intergeneracional (Soehl 2016), sino que también está asociada con la reproducción y transformación de los valores culturales. Por lo tanto, una ruptura en la transmisión intergeneracional de la lengua dentro del contexto familiar es un indicador importante de la pérdida de una lengua (Fishman 1991).

Aunque los niños y los padres son los principales agentes en la unidad familiar, los abuelos, otros miembros adultos de la familia, vecinos, cuidadores y compañeros de los niños también pueden tener un papel importante en el mantenimiento de la lengua.

Como ya se ha indicado, la PLF incluye las ideologías, la gestión y las prácticas lingüísticas. A su vez, las ideologías lingüísticas se manifiestan en las prácticas lingüísticas. Por ejemplo, en contextos familiares, los padres transmiten su ideología lingüística a los hijos mediante las opciones lingüísticas realizadas en las interacciones (Lanza 2007). Es decir, el mero hecho de utilizar una lengua y no otra en las interacciones con sus hijos puede reflejar las ideologías que los padres tienen respecto al valor de las lenguas presentes en el entorno familiar y social.

La gestión lingüística en PLF, por su parte, se refiere a las decisiones conscientes y explícitas de los padres y otros miembros adultos de la familia para mantener el control del comportamiento lingüístico de los niños en un contexto dado (Nandi 2018). Según Curdt-Christiansen (2016), las expectativas de los padres respecto al desarrollo lingüístico de los hijos constituyen uno de los aspectos más significativos de la PLF, en la medida en que son estas expectativas las que mejor señalan los objetivos de la política lingüística del hogar. No obstante, otros elementos también influyen, como las actitudes de los padres respecto al multilingüismo, las relaciones sociales de los padres fuera de la familia o la competencia lingüística y el nivel de alfabetización de los padres (Curd-Christiansen 2014). Para una mayor comprensión de la cuestión se hace necesaria la adopción de un enfoque amplio. Esta perspectiva resulta especialmente importante para la investigación sobre las lenguas de fondo migratorio y los neohablantes en contexto de diáspora, ya que el estudio de la PLF permitiría entender la retención, pérdida y/o recuperación de las lenguas patrimoniales en contexto de diáspora.

3. Neohablantismo

En el presente trabajo haremos referencia a un perfil sociolingüístico particular, neohablante de lengua patrimonial en contexto de diáspora (Reyna-Muniai 2017). A modo general, el *neohablantismo* hace referencia a hablantes de una lengua que la han adquirido mediante programas educativos bilingües (por ejemplo, la inmersión), o bien lo han hecho mediante programas de aprendizaje para adultos o proyectos de revitalización (O'Rourke, Pujolar, Ramallo 2015). El fenómeno del neohablantismo se puede encontrar en comunidades tanto de lenguas minoritarias como de lenguas dominantes, ya que el hecho de aprender lenguas además de la lengua primera familiar es un hecho generalizado. Ahora bien, también es ver-

dad que la necesidad de ser bilingües aprendiendo además de la lengua familiar la lengua socialmente hegemónica aparece con más fuerza en hablantes de lenguas no dominantes, a causa de los procesos de expansión de las lenguas mayoritarias (Idiazabal et al., 2015). Una de las aportaciones más importantes de la red COST sobre neohablantismo⁸ es el hecho de poner el foco, entre otros, en procesos de revitalización de lenguas minorizadas, donde hablantes de lenguas primeras dominantes han sumado a su repertorio lingüístico lenguas minorizadas (Hornsby 2015).

Dependiendo de las condiciones socio-históricas y lingüísticas concretas, el concepto de neohablante puede adoptar matices específicos en cada comunidad lingüística. Por ejemplo, en el caso del euskera, Ortega et al. (2016) optan por una definición inicial amplia: entendiendo por neohablante de euskera o *euskaldunberri* a toda persona que ha aprendido el euskera fuera del contexto familiar, ya sea en el ámbito escolar o en programas de aprendizaje para adultos. En cambio, el neohablante de gallego o *neofalante*, cuya primera lengua suele ser el castellano, ha adoptado gradualmente o abruptamente el gallego como lengua de uso habitual (O'Rourke/Ramallo 2013). Este matiz sobre el uso del idioma no se encuentra en la 'versión vasca' de la definición de neohablante.⁹

El neohablantismo no es solo un concepto que describe el orden de adquisición o los niveles de competencia de la 'nueva lengua', sino que tiene un carácter procedural (Jaffe 2015). Precisamente, el concepto de 'muda' viene a describir "momentos biográficos específicos en los cuales los individuos realizan cambios en su repertorio lingüístico" (Pujolar/González 2013: 139. Traducción propia). Es decir, la muda permitiría identificar los procesos a través de los cuales un hablante se convertiría en neohablante. Se pueden identificar siete tipos de mudas según el momento vital en el que ocurren (González et al. 2009; Walsh/O'Rourke 2014; Pujolar/Puigdevall-Serralvo 2015): (1) durante la educación primaria; (2) durante la educación secundaria; (3) durante la universidad; (4) en el momento de incorporarse al primer empleo; (5) a la hora de crear una nueva familia; (6) al convertirse en padre/madre; y (7) en el momento de la jubilación.

3.1. Neohablantes en contextos de diáspora

Tal y como hemos visto en la sección anterior, el concepto de neohablante se ha utilizado para describir casos de revitalización en comunidades de lenguas minoritarias en el contexto europeo actual (O'Rourke/Ramallo 2015; O'Rourke/ Pujolar 2013). Pero apenas ha tenido recorrido en relación con otros contextos geográficos y culturales, como la diáspora. Y, sin embargo, tanto la globalización como la (súper)diversidad presentes en

contextos urbanos afectados hacen que probablemente sea altamente productivo expandir el alcance del concepto a otros contextos como América del Sur, con el objetivo de desarrollar un análisis comparativo. Contrastar el contexto europeo con el marco sudamericano puede posibilitar la identificación de problemas y nuevos enfoques, al mismo tiempo que se cuiden los ajustes necesarios para utilizar el concepto en el nuevo contexto. Para abordar este enfoque, estudiaremos el caso de la nueva generación de hablantes de gallego en Buenos Aires. También tomamos en cuenta las etapas del ciclo de revitalización involucradas en estrategias de recuperación y revitalización de la lengua (Reyna Muniain 2014). Los casos contrastantes presentes en el trabajo de campo presentan nuevas perspectivas como una contribución a la nueva tipología de los neohablantes. En todo caso, siguen siendo pertinentes las características que distinguen a quien aprende lenguas patrimoniales (*heritage language learners*) en la diáspora, de quienes aprenden una segunda lengua extranjera (*second language learners*). El término *heritage language speaker* fue acuñado en el contexto norteamericano, primeramente, para el caso de Canadá en 1977 se estableció en Ontario el Heritage Languages Program (HLP) con el fin de proporcionar clases de lengua y cultura de los niños de idiomas minoritarios para promover un sentido de autoestima y una comprensión más completa de su fondo cultural propio (Cummins 2005: 585) y luego para los Estados Unidos (ver Peyton/Ranard/McGinnis 2001). De este término nos interesa destacar la importancia del patrimonio cultural como un factor relevante de motivación, y, de hecho, nos parece necesario subrayar la diferencia entre una cultura de un alumno L2 motivado, y un verdadero hablante patrimonial en el sentido estricto del término (Polinsky/ Kagan 2007: 3-5).

3.2. Neohablantes y políticas lingüísticas familiares para la revitalización lingüística

Las investigaciones realizadas últimamente en varios contextos señalan que el papel de los neohablantes en el devenir de las comunidades con lenguas minorizadas es relevante. En el contexto de Galicia, los trabajos de Nandi (2016a; 2018) sobre las políticas lingüísticas familiares de padres tanto neohablantes como *nativos* han permitido identificar casos en los que los padres crean sus propios modelos de gestión lingüística. En su dimensión ideológica, estas políticas parten de una desilusión con la política lingüística de las instituciones públicas, que en el caso del gallego, no han servido para la recuperación lingüística. Otro elemento que permite describir las ideologías en favor del gallego de los padres es su carácter de contra élite. Se trata de padres que se comprometen, por

ejemplo, en la creación de escuelas cooperativas en las que el gallego es la única lengua vehicular, en contraste con el sistema educativo institucional del gobierno, donde el rol y la presencia del gallego no están fortalecidos. Mediante estas políticas lingüísticas creadas desde abajo, estos padres intentan contrarrestar a favor del gallego el mayor capital simbólico del castellano en la sociedad gallega.

4. Estudio de caso: el gallego en Buenos Aires

4.1. Presentación de la muestra

Para el presente trabajo analizaremos parte del corpus recopilado en un trabajo de campo desarrollado a lo largo de cuatro años en la comunidad gallega de Buenos Aires, e iniciado en su primera fase dentro del proyecto de investigación *A evolución sociolingüística de Galicia (1950-2010): procesos de desgaleguización e (re)galeguización*¹⁰, y en su segunda fase dentro del proyecto de disertación *Lengua, Identidad y Diáspora*¹¹. Para abordar el estudio de las estrategias de revitalización de la lengua gallega en Buenos Aires, se han empleado varios métodos de investigación cualitativa, como el cuestionario sociolingüístico, la observación participante y la entrevista narrativa. Un aspecto importante es el carácter de observación participante natural en el que se enmarca la recolección de material (Schwartz 1984: 201), dado que el investigador a cargo del trabajo de campo llevado adelante en los proyectos anteriormente mencionados facilitó un acceso privilegiado a la red comunitaria. Aprovechando el hecho de que el mismo investigador comparte no solo el *background* lingüístico y cultural con los entrevistados, sino que en gran parte también su familia pertenece a la comunidad y tiene una trayectoria lingüística similar a las narradas por los entrevistados, hemos podido identificar claves del desarrollo del fenómeno estudiado. Como miembro activo de la comunidad en cuestión, el investigador ha podido alternar una observación participante tanto completa (Junker 1960) como activa (Spradley 1980:60). De este modo, ha podido aprovechar un repertorio de identidades y roles como participante y observador (Jorgensen 1989: 22).

Para el presente trabajo tomaremos 9 extractos de una serie de 6 entrevistas seleccionadas como ejemplos de una muestra representativa de un cuerpo de 40 entrevistas con hablantes de gallego como lengua patrimonial en contexto de diáspora. Como criterios para la selección se procuró, por un lado, tomar extractos relevantes a las cuestiones tratadas manteniendo un equilibrio acorde a la composición del corpus. Por otro lado,

se trató de que el corpus representase a los actores relevantes en relación a la comunidad y la escuela (director, alumnado, padres). Para ello se tomaron 5 familias diferentes representadas por dos participantes femeninos y dos participantes masculinos adultos más un participante adolescente. También se intentó mantener la proporción en términos del origen étnico de los participantes: cuatro de las familias participantes tienen origen étnico gallego, aunque en dos de estas familias solo de forma parcial, y la quinta no cuenta con conexión genealógica alguna con Galicia. En último término, dada la pertinencia para apreciar las dinámicas estudiadas desde la perspectiva de otros actores implicados, incluimos un extracto de una sexta entrevista hecha con el director de la comunidad educativa estudiada. Acerca del corpus podemos agregar que las entrevistas semi-estructuradas tuvieron una duración media de 2 horas y en el 90% de los casos fueron realizadas en lengua gallega. La mayoría de las entrevistas tuvieron lugar en las instalaciones del Instituto Santiago Apóstol, pero también se realizaron entrevistas en las casas de las familias, y en dos casos en el lugar de trabajo de los padres. Casi la totalidad de los entrevistados son *neofalantes* en contexto de diáspora de tres grupos etarios: 15 a 34 años de edad, de 35 a 60 y de 70 a 90 años de edad. Para el presente artículo nos centraremos en el primero y en el segundo.

4.2. Instituto Argentino Gallego Santiago Apóstol y su rol como *Heritage Language School*

La comunidad gallega por su peso cuantitativo y su antigüedad es una de las minorías más relevantes de la sociedad argentina (Núñez Seixas 2001). Asimismo, cabe mencionar su presencia pública, dado el alto número de entidades y sociedades, entre las que se han destacado el Centro Gallego y el Centro Galicia de Buenos Aires, la Federación de Sociedades Gallegas de la República Argentina, Asociación Centro Cultural de Betanzos y en los últimos años el Centro Galicia de Buenos Aires. Pero en cambio, la constitución de un colegio vinculado a la comunidad gallega no se concretó hasta 1998 con la fundación del Instituto Argentino Gallego Santiago Apóstol (IAGSA)¹². Es necesario apuntar que la creación del IAGSA, el primer colegio gallego del exterior, ya estaba estipulada en los estatutos fundacionales del Centro Galicia de Buenos Aires^{13 14}.

Según se puede leer en la página web del IAGSA, entre los objetivos aparecen el conocimiento de los valores culturales del pueblo gallego y de su lengua. El Instituto Santiago Apóstol cuenta con un jardín de infantes, nivel primario y secundario. La lengua gallega, ya presente en el nivel inicial en las actividades, toma en el nivel primario el carácter de materia

curricular y en el secundario junto con el inglés forma parte fundamental del currículo, siendo lengua de instrucción vehicular de materias de ciencias sociales. En suma, se trata de un centro de educación trilingüe, donde no solo el castellano lengua primera de la gran mayoría del alumnado se utiliza como lengua vehicular, sino que el gallego en tanto que lengua patrimonial y el inglés como lengua extranjera también tienen el estatus de lengua vehicular, aunque en menor medida que el castellano.

4.3. Políticas lingüísticas de familias neohablantes de gallego y el rol de la escuela plurilingüe Santiago Apóstol

En base a un análisis de contenido de las entrevistas, en esta sección destacamos algunos componentes ideológicos y estratégicos de la política lingüística familiar, en relación a la influencia y contribución de la escuela Santiago Apóstol a las políticas lingüísticas de estas familias.

4.3.1. Cambios en las condiciones históricas y socioeconómicas que facilitan una política lingüística favorable al gallego

De un total de 40 entrevistas no consta ningún caso en el que se haya dado una transmisión intergeneracional. Probablemente, esto ocurre por un mandato, explícito o implícito, determinado por la urgencia de adoptar el castellano rioplatense como lengua del ámbito familiar, con el objetivo de lograr una completa integración de los niños a la sociedad de acogida, y, por tanto, asegurar su futuro educativo y laboral. Pero de la misma manera que las narrativas nos permiten cotejar la forma en que los padres emigrantes de primera generación gestionan una PLF en la que se cortaría la transmisión de la lengua de fondo migratorio, las entrevistas también nos permiten ver que 30 o 40 años más tarde, cuando estos niños se convierten ellos mismos en padres y cabeza de familia, coincide con grandes cuestionamientos acerca de la prohibición y renuncia del uso del gallego. La situación familiar que se presenta a las nuevas generaciones es a todas luces distinta, tanto que una vez integrada en la sociedad de acogida, la familia experimentó un ascenso social y educativo apreciable. Prácticamente el 90% (36 de los 40) de los participantes de las entrevistas alcanzaron estudios universitarios y son competentes en al menos otras dos lenguas (frecuentemente inglés y portugués).

Este cambio de paradigma es formulado explícitamente por los entrevistados como lo expone LHB, profesional de 50 años e hija de inmigrantes gallegos que tras retornar por unos años a Galicia, aprender la lengua y hacer uso activo de esta como lengua principal de sociabilización, reside actualmente en Buenos Aires:

Fragmento 1

Entrevista 08 - LHB

01-LHB totalmente, por eso hay que defender la lengua yo no tengo vergüenza que yo te esté hablando de defender la lengua y te esté hablando en castellano/no tengo vergüenza/porque hablo como se me da/en caso de necesidad hablo/entendes? /y la vergüenza tiene que ser un sello que viene de **aquella época**/porque cuando yo viví ahí era la gente joven la gente de mi edad la que *falaba* todo el tiempo galego *os vellos non*/ahora cuando vuelvo ahora dos o tres veces que volví los viejos también hablaban/pero porque porque estaba la televisión gallega.

Se trata de un contexto social diferente, ya que en la mayoría de los casos los entrevistados han alcanzado un notable éxito profesional, una buena posición económica y una integración completa en la sociedad argentina. De este modo, parecería ser que se dan las condiciones propicias para una política lingüística familiar totalmente distinta a la desarrollada por la primera generación. Pero también en la actualidad la desaparición de la primera generación de hablantes y el carácter minoritario de la misma plantea a los neohablantes en Buenos Aires la necesidad de establecer una red de hablantes (Milroy 1980) que determinará las posibilidades de aprendizaje y uso.

4.3.2. La escuela que enseña el gallego es un elemento constitutivo de la comunidad gallega de la diáspora

MN es un activo miembro de la comunidad gallega, comprometido ideológicamente con el galleguismo. Se trata de un neohablante que elige, de acuerdo con su mujer (que también es argentina, pero de origen canario), el IAGSA como escuela para sus hijos. Resalta la importancia del colegio para la comunidad gallega:

Fragmento 2

Entrevista 22 – MN

01 MN unha Galicia ideal

02 E aínda mellor que a de alá?

03 MN sen dubida, sen dúbida, *sin duda*. **Foron anos moi bos**, moi bos. Anos nos que a colonia empezaban pequenos comerciantes a triunfar economicamente, as institucións melloraban. Había moitas cousas, o error da *colectividade* foi o *COLEGIO*. Tiña que ter estado antes moitos anos antes. *Eso* hoxe visto a distancia non teno ningunha dúbida que houbera cambiado moito. E se nota ao menos ese complexo de inferioridade non houbese existido ou estaría mitigado

04 E pensas que agora é tarde para o que se propón o colexio?

05 MN tarde non, pero é unha loita moito máis desigual do que tería sido

Traducción:

- 01 MN una Galicia ideal
02 E ¿todavía mejor que la de allá?
03 MN sin duda, sin duda, *sin duda*. **Fueron años muy buenos**, muy buenos. Años en los que en la colonia empezaban pequeños comerciantes a triunfar económicamente, las instituciones mejoraban. Había muchas cosas, el error de la *colectividad* fue el *COLEGIO*. Tendría que haber estado antes, muchos años antes. *Eso* hoy visto a la distancia, no tengo ninguna duda que hubiera cambiado mucho. Y se nota o al menos ese complejo de inferioridad no hubiese existido o estaría mitigado
04 E ¿piensas que ahora es tarde para lo que se propone el colegio?
05 MN tarde no, pero es una lucha mucho más desigual de lo que habría sido

MN lamenta que no se creó el colegio durante las décadas doradas de la comunidad gallega, cuando Buenos Aires fue considerada la capital de una Galicia ideal (Núñez Seixas 2001: 182), pero también resalta la importancia que tiene el *Heritage Language School* como herramienta para prestigiar la lengua y cultura patrimoniales de la comunidad. Consultado sobre las razones que fundamentan su elección explica un compromiso con la cultura de la lengua gallega:

Fragmento 3

Entrevista 22 - MN

- 01 MN E que pese as voltas da vida a nosa cercanía como familia é natural e non podía ser doutra maneira había un colexio galego, era un sacrificio e había que facelo.
02 E cando falas dun sacrificio que
03 MN económico, e de traballo dos pais e nos vivimos lonxe. Si claro nos vivimos en Caballito. E sacrificio para os nenos, os rapaces e para nos. Tamén para eles porque condiciona os seus amigos. Xa non teñen amigos no barrio.
04 E pero en cambio teñen amigos da colectividad
05 MN si, Xoan está moi integrado e a nena tamén aínda que ten quince anos. o colexio se sente como se fose parte da casa, como unha continuidade do fogar. E o trato do colexio é particular, que non significa que tena problemas pero é o que destacaría.

Traducción:

- 01 MN Y que pese a las vueltas de la vida nuestra cercanía como familia es natural y no podía ser de otra manera. Había un colegio gallego, era un sacrificio y había que hacerlo.
02 E cuando hablas de un sacrificio que

- 03 MN económico, y de trabajo de los padres y nosotros vivimos lejos. Sí claro nosotros vivimos en Caballito. Es sacrificio para los nenes, los chicos y para nosotros. También para ellos porque condiciona sus amigos. Ya no tienen amigos en el barrio.
- 04 E pero en cambio tienen amigos de la colectividad
- 05 MN si, Xoan está muy integrado y la nena también aunque tiene quince años. El colegio se siente como si fuese parte de la casa, como una continuidad del hogar. Y o trato del colegio es particular, que no significa que tenía problemas pero es lo que destacaría.

De este modo, la elección del colegio parece implicar una determinación de las redes sociales de los niños y de la familia en general. En el caso de la familia de MN reforzaría las redes sociales de la comunidad del padre. El peso del colegio como agente de (re)integración de los niños en la red comunitaria de habla gallega ya fue observado por los datos de la encuesta realizada en el año 2015 por la Cátedra Castelar de la UBA:

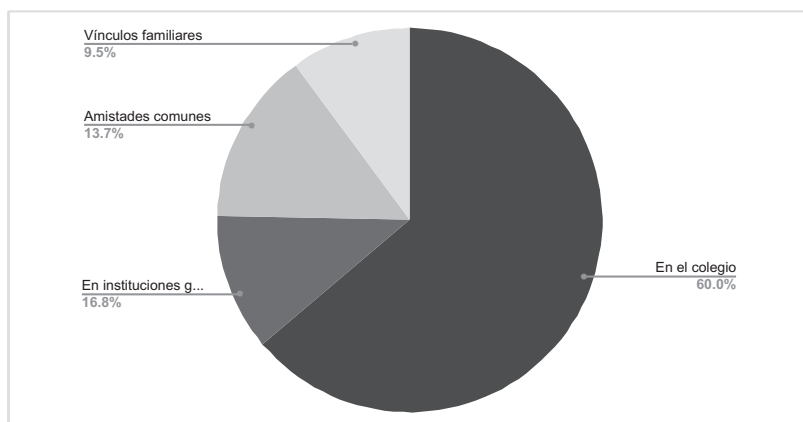


Gráfico 1. ¿Cómo has conocido a la mayoría de esas personas [participantes de las instituciones gallegas o ámbitos que se habla gallego]? (Fuente: Irigoien et al. 2017: 40)

Pero el papel que cumple el colegio como vía de integración de los niños en la comunidad gallega y en la revitalización de esta última no se limitaría solo a los niños con fondo cultural gallego. MRC, funcionaria diplomática española, de origen castellano y residente en Buenos Aires, ha elegido para sus hijos en edad escolar dos escuelas comunitarias, aunque no tiene afiliación étnica alguna con ninguna de las dos colectividades. Si bien para primario fue el Santiago Apóstol para ambos por intereses y amistades, el niño mayor realizó sus estudios secundarios en el Colegio Martín Buber de la colectividad alemana. En cambio, la hija

menor ya se encuentra en cuarto año de sus estudios secundarios en el Santiago Apóstol. Según la entrevistada, las características de los colegios comunitarios son relevantes a la hora de elegir este tipo de instituciones educativas:

Fragmento 4

Entrevista 23 - MRC

- 01 MRC Primero a mí me parece importante que sepan lenguas. A mí me parece que lenguas, idiomas son cosas que te abren la cabeza. No es solo la lengua que aprendes sino que eso te trae otra apertura. Luego a mí me gustan los colegios que son más así de comunidades porque me parece que el chico es menos un número. Porque me parece que los chicos en las comunidades tienen más una cosa de protección, cuidan más a sus jóvenes y esas cosas me gustan. Me gusta porque yo estoy
- 02 E ¿como una familia?
- 03 MRC CLARO! Este colegio además es muy chiquito pero la ventaja que tiene es que es mucho más personalizado. Aquí mi hija está en cuarto y conoce y la conocen desde primaria hasta quinto, entendés? Tiene interrelación con todos y eso también es muy lindo porque ellos ven esto como su segunda casa. El colegio para los chicos, esta es su segunda casa. Se mueven aquí con una libertad que...Y yo me quedo muy tranquila. Porque los colegios demasiado grandes se te van mucho. Los chicos es como que están desperdigados. Tampoco demasiado chiquitos como para que sea, después el chico no pueda salir a la vida. Un término medio y busco también que tenga un buen nivel. Porque si no tampoco los voy a sacar poco preparados. Y tanto este como el otro cumplían las expectativas que yo tenía. Y siempre les he preguntado a los chicos, o sea tiene que ser un colegio en el que ellos se sientan a gusto. Si no, no va.

Si bien la referencia al aprendizaje de las lenguas y al plurilingüismo es más bien amplia y el gallego no aparece de manera explícita, la reflexión sobre la calidad educativa de la escuela (“y busco también que tenga un buen nivel”) puede conllevar la idea según la cual la presencia y uso del gallego, además del español y del inglés, es una característica positiva. El modelo educativo bilingüe y plurilingüe en la sociedad argentina suele ser identificado con una alta calidad educativa¹⁵. En el mismo extracto también puede entreverse una reivindicación de la escuela comunitaria (“Tiene interrelación con todos y eso también es muy lindo porque ellos ven esto como su segunda casa”), en la que, sin duda, la lengua y cultura gallegas son los elementos fundacionales.

En cambio, GPE, neohablante de gallego de 60 años, hija de emigrantes gallegos y tía de una alumna de Instituto Santiago Apóstol, sí

que menciona explícitamente el elemento del gallego como clave para la elección de este centro.

Fragmento 5

Entrevista 26 - GPE

- 01 X e con Rocío falas galego?
02 G Si se estamos as dúas soas si
03 X Rocío é a sobriña e estudou no colexio
04 G Pero se eu lle falo si e a vexo dous o tres veces por mes. Agora estive-
mos xuntas almorzando hace dos domingos.
05 E entón a túa sobriña foi ao Santiago?
06 G sí
07 E ti sabes cómo foi a decisión de que fora a ese colexio e non fora a outro?
08 G a súa nai, pero os membros da familia nin quería que fora a ese cole-
xio <risas> pero foi unha decisión da súa nai
09 G si claro. Eu leo perfectamente xa non falo moito por falta de práctica,
inglés (...) Pero por lo menos pola túa banda seguramente que tiña que
ver seguramente porque había galego. O pai de Rocío é galego viño
aos 4 anos. A nai non, pero fala perfecto

Traducción:

- 01 X y ¿con Rocío hablas gallego?
02 G Si estamos las dos solas sí
03 X Rocío es la sobrina y estudió en el colegio
04 G Pero si yo le hablo si y la veo dos o tres veces por mes. Ahora estuvi-
mos juntas *almorzando hace dos domingos*.
05 E entonces, ¿tu sobrina fue al Santiago?
06 G sí
07 E ¿sabes cómo fue la decisión de que fuera a ese colegio y no fuera a otro?
08 G su madre, pero los miembros de la familia ni quería que fuera a ese
colegio <risas> pero fue una decisión de su madre.
9 G Sí claro. Yo leo perfectamente ya no hablo mucho por falta de prácti-
ca, inglés. (...) Pero por lo menos por la tu parte seguramente que
tenía que ver seguramente porque había gallego. El padre de Rocío es
gallego *vino* a los 4 años. La madre no, pero habla perfecto.

Para GPE, la elección de la escuela de su sobrina significa una oportunidad para hablar en la lengua patrimonial. La lengua vuelve al ámbito familiar, aunque no en forma plena, ya que como manifiesta la entrevistada, solo hablan en gallego si no hay otros miembros de la familia. Pero en todo caso, la presencia de la sobrina activa y facilita el uso del gallego para GPE. En esta dirección, Carlos Brandeiro, director del Instituto Santiago Apóstol, observa en una entrevista el papel que puede representar el colegio en las familias:

Fragmento 6

Entrevista (39)- CB

Pero noutros casos é como que abren o caixón dos recordos, revitalizan os pais e os avós. Os avós que hai casos curiosísimos, é dicir, xente que chega aos actos e chora. E que ven alí aos seus netos e se senten felices. E que non fan que agradecer, porque claro os cativos chegan a casa e falan (en galego).

Traducción: Pero en otros casos es como que abren el cajón de los recuerdos, revitalizan a los padres y a los abuelos. Con los abuelos que hay casos curiosísimos, es decir, gente que llega a los actos y llora. Y que ven ahí a sus nietos y se sienten felices. Y no paran de agradecer, porque claro los pequeños llegan a casa y hablan (en gallego).

De esta manera se da un fenómeno de *retroalimentación* entre generaciones que potencia la revitalización de la identidad cultural y lingüística. También se dan casos en los que la familia identifica al colegio con el fin de recuperar el legado cultural. Por ejemplo, GS, alumno de cuarto año del nivel secundario, llega al instituto Santiago Apóstol tras una promesa que sus padres hacen a los últimos hablantes activos de la lengua patrimonial en la familia:

Fragmento 7

Entrevista 28 - GS

01 GS Foi máis ben unha promesa que fixeron meus pais estando vivos, aos meus bisavós. A mina nai prometeu que eu máis a miña irma, eu teño tamén unha irmá que está no colexio, que terminariamos os estudos aquí. E, un pouco o colexio tamén e os valores galegos. Entón un pouco para poder vivir e levar a adiante a cultura dos meus antepasados.

Traducción:

01GS Fue más bien una promesa que hicieron mis padres estando vivos mis bisabuelos. Mi madre prometió que yo y mi hermana, tengo también una hermana que está en el colegio, que terminaríamos los estudios aquí. Y, un poco el colegio también y los valores gallegos. Entonces un poco para poder vivir y llevar adelante la cultura de mis antepasados.

4.3.3. La escuela que enseña gallego facilita a las familias plurilingües su búsqueda de las raíces identitarias

El siguiente ejemplo vuelve a reflejar la diferencia que presenta el paso del tiempo y el contexto de la actual globalización, en el sentido de que en las familias neohablantes de gallego se hablan otras lenguas además

del gallego y del castellano. Los padres ya no son los dos del mismo origen étnico ni tienen el mismo fondo cultural como sí solían tener en la primera generación, que presentaba un alto grado de endogamia (Farías 2010). En este caso en particular, el entrevistado tiene origen gallego, y, además, sus dos padres eran hablantes de gallego. Pero su mujer, en cambio, tiene origen italiano:

Fragmento 8

Entrevista 03 - JP

- 01 JP Hai tres ou catro anos lle *plantei* (a mina dona). mira eu quero que Candela, a miña filla sexa educada na túa colectividade ou na miña. Ela é de familia italiana. A historia é moi similar ca miña. Eu tiven a fortuna, e, lonxe, foi a parar ao Santiago Apóstol. E eu, aos cincuenta e un anos, volvo ter contacto coa lingua... *se puede decir* hace dous anos, coa Televisión Galega. No 2008 naceu a miña filla e no 2009 morreu meu pai. E *ahí es como que entré en crisis* de identidade persoal e de orixe. *Fue muy raro* ter unha filla e quedar tamén en moi poucos anos, entre o 2004 e 2009 sen ningún dos da miña familia orixinal (miña nai, meu irmán e meu pai). E sentínme moi feliz de ter a filla, coma unha árbore que ten unha *flor hermosa* pero non ten raíz. Iso foi moi mobilizante: entre outras cousas, o nacemento da miña filla e a morte do meu pai. E aí foi cando dixen: eh, *no tengo raíz*. E unha forma de buscala foi a lingua.

Traducción:

- 01 JP Hace tres o cuatro años le planteé (a mi mujer) - mira quiero que Candela, mi hija sea educada en tu colectividad o en la mía. Ella es de familia italiana. La historia es muy similar a la mía. Yo tuve la fortuna, y, lejos, fue a parar al Santiago Apóstol. Y yo, a los cincuenta e un años, vuelvo tener contacto con la lingua... *se puede decir* hace dos años, con la Televisión Gallega. En el 2008 nació mi hija y en el 2009 murió mi padre. Y ahí es como *que entré en crisis* de identidad personal y de origen. *Fue muy raro* tener una hija y quedar también en muy pocos años, entre o 2004 e 2009 sin ninguno de los de mi familia original (mi madre, mi hermano y mi padre). Y me sentí muy feliz de tener hija, como un árbol que tiene una *flor hermosa* pero no tiene raíz. Eso fue muy movilizante: entre otras cosas, el nacimiento de mi hija y la muerte de mi padre. Y ahí fue cuando dije: eh, *no tengo raíz*. Y una forma de buscarla fue la lengua.

En relación a la PLF, se presenta la cuestión de cómo gestionar un repertorio lingüístico y cultural más diverso y sobre todo más heterogéneo que en generaciones anteriores. Nuevamente, como una generación antes, los padres actúan como principales agentes de la PLF, pero esta

vez teniendo en la escuela una referencia clave para la misma (“mira eu quero que Candela, a miña filla sexa educada na túa colectividade ou na miña”). En el nuevo contexto familiar y social, a diferencia de la primera generación, las medidas para alcanzar ese objetivo no buscan reducir el repertorio lingüístico sino ampliarlo y ahí el IAGSA aparece como un elemento muy relevante.

En el mismo extracto aparece también la búsqueda de las raíces lingüísticas, culturales e identitarias por parte del padre neohablante de gallego: “*E aí foi cando dixen: eh, no tengo raíz. E unha forma de busca-la foi a lingua.*” Podríamos interpretar que la escuela Santiago Apóstol constituye para el padre un importante componente en su estrategia de transmitir las raíces gallegas a su hija.

A partir de las entrevistas con padres de alumnos del Instituto Santiago Apóstol se pueden identificar estrategias desarrolladas en la familia y en la escuela con el objeto de prestigiar y afianzar la valoración de la lengua gallega como parte de un repertorio lingüístico, por razones culturales y emotivas, pero también prácticas:

Fragmento 9

Entrevista 22 - MN

15 MN Tanto eu como a mina muller consideramos que apertura non so ao galego senón as outras é sempre ganar, nunca pode perder. E estamos moi integrados na cultura así que para nos é fácil. (...) Que utilizabamos por exemplo ir de vacacións a Brasil. Por exemplo podería ser que para min o cultural o emotivo ser algo secundario, que non está mal. Denantes eles déronse conta que ir a Brasil o achegamento do galego ao portugués é unha vantaxe tamén PRÁCTICA. Non só cultural tamén, o galego non é unha cousa que non serve para nada, non. É o achegamento ao mundo luso. Que é real, SEN DUBIDA que é real.

Traducción:

15 MN Tanto yo como mi mujer consideramos que apertura no solo al gallego si no a las otras es siempre ganar, nunca puede perder. Y estamos muy integrados en la cultura así que para nosotros es fácil. (...) Que utilizábamos por ejemplo ir de vacaciones a Brasil. Por ejemplo podría ser que para mí lo cultural, lo emotivo sea algo secundario, que no está mal. Desde el principio ellos se dieron cuenta que ir a Brasil la cercanía del gallego al portugués es una ventaja también PRÁCTICA. No solo cultural, también el gallego no es una cosa que no sirve para nada, no. El acercamiento al mundo luso. Que es real, SIN DUDA que es real.

La referencia a la utilidad agregada que implica el gallego por su cercanía al portugués, por ejemplo, es un argumento que aparece en prác-

ticamente todas las entrevistas realizadas. Además de estar basado en hechos reales, se puede identificar como parte del discurso presente en torno a la lengua patrimonial que está presente ya en los movimientos culturales galleguistas en Argentina (Reyna Muniain 2013), pero que se reproduce en el colegio, los alumnos y familias. En este caso los padres aplican esta noción de forma práctica y didáctica, facilitando la oportunidad a los hijos de experimentar la utilidad adicional implicada para quien sabe gallego.

5. Conclusiones

El presente trabajo es tan solo una aproximación al estudio de las políticas lingüísticas de las familias neohablantes en contexto de diáspora. Hemos tomado el caso de la diáspora gallega en Argentina. Para ello, nos hemos centrado en el discurso explicitado por los padres poniéndolo en contraste con la perspectiva de otros agentes implicados como son la dirección y el alumnado de la escuela comunitaria. En el análisis de las PLF hemos identificado el rol central que tiene la escuela plurilingüe IAGSA de Buenos Aires, que interactúa con los aspectos ideológicos y estratégicos de las PLF de los miembros de la comunidad educativa de la comunidad gallego porteña.

Los componentes ideológicos que sustentan la estrategia de los padres neohablantes son, a nuestro entender, y a modo de síntesis, la importancia otorgada a la socialización de los niños en gallego para la retención de la lengua patrimonial, el prestigio del plurilingüismo en el que se incluya una lengua minorizada y patrimonial, y la importancia de recuperar o retener las raíces identitarias gallegas. En este marco resalta el papel estratégico de la escuela en los intentos familiares de recuperación de esta identidad patrimonial.

Estos aspectos estratégicos e ideológicos presentes en las PLF pueden haberse visto favorecidos por la evolución histórica de la sociedad porteña, donde, aunque todavía hay un claro predominio del español, parece estar encaminada hacia una configuración más plurilingüe y pluricultural, como se ha observado en estudios de caso desarrollados en el contexto europeo (Jørgensen 2008).

Los extractos analizados en este artículo sugieren la existencia de padres comprometidos con la retención de la lengua en la comunidad gallega porteña. Podríamos asemejar este perfil con el de los padres de la comunidad autóctona gallega, que muestran una conciencia muy crítica sobre la situación sociolingüística de la lengua minoritaria, donde la interacción entre el capital social y el simbólico otorga al español más prestigio (Nandi 2016a). Estos padres reaccionan en términos de guber-

namentalidad, a través de la selección de patrones de socialización, como elección de niñera, compañeros y lengua (Nandi 2018).

En el caso analizado de este artículo, la selección del círculo de socialización de los hijos por parte de los padres parece ser resultado y consecuencia de la integración en la comunidad educativa, que forma parte activa y destacada de la comunidad gallega de Buenos Aires. En este proceso es relevante la valoración del gallego por parte del colegio, hecho que mejora el prestigio otorgado a la lengua y cultura gallega. Con todos estos elementos, estos padres podrían corresponderse con el perfil de minorías activas descritas en contexto autóctono (O'Rourke/Ramallo 2015).

Tal y como hemos señalado más arriba, la experiencia de la comunidad gallega y los intentos de revitalización de la lengua y cultura de Galicia en la capital argentina se enmarca en un contexto de redefinición de la identidad argentina y del rol asignado a las minorías lingüísticas y culturales en el país austral (Reyna Muniain 2015 / 2018). El resurgimiento de una identificación manifestado por argentinos de origen migrante con el patrimonio cultural heredado de sus mayores no se trata tampoco de un hecho aislado y aún menos exclusivo del colectivo de descendientes gallegos, sino que se han registrado experiencias similares en la comunidad polaca (Porada 2016 y 2018) y alemana (Hipperdinger 2015). Pero en el caso estudiado en este artículo, la experiencia del IAGSA tiene un interés especial, porque tal y como hemos mostrado, en el discurso en el que se basan las prácticas y usos de los padres y jóvenes de la comunidad educativa se pueden apreciar coincidencias importantes con los principios promulgados por la institución educativa. A su vez este discurso descansa en la tradición galeguista presente en la historia de la comunidad a favor de la defensa del patrimonio cultural y lingüístico de Galicia desde la diáspora.

Además, como ya se señaló, existe en la sociedad argentina un activo debate sobre las bases de la identidad argentina. Este debate avivado tras la crisis socio-económica del año 2001 sigue presente con diferentes posturas. Pero lo que es bastante claro es que la puesta en valor de aspectos como la diversidad, el carácter multilingüe y multicultural de la sociedad argentina ausentes en la concepción tradicional monolingüe y monocultural del país la interpelan y cuestionan. Este discurso en el que se revaloran las minorías lingüístico-culturales originarias y de fondo migratorio parece ser favorable para la recuperación de lenguas minorizadas y con un prestigio históricamente bajo como el caso del gallego en Argentina.

De este modo, se dan las condiciones para que las familias que comparten las bases del discurso a favor del mantenimiento de la lengua patrimonial potencien sus prácticas con este fin. Pero también para

alcanzar familias que eran ajenas a esta preocupación e incluso para que familias sin fondo cultural gallego adopten como propia la identidad lingüística de la comunidad en la que se integran.

Sería oportuno para trabajos futuros incidir en el estudio de las dinámicas que motivan a compartir los valores difundidos por el colegio. Otra cuestión importante a atender es el de las posibles tensiones que pueden tener lugar entre los diferentes actores de la comunidad en relación a la cuestión lingüística.

Facundo Reyna Muniain
Christian Albrechts Universität zu Kiel
D-24098 – Kiel – Alemania
reynaf@romanistik.uni-kiel.de
ORCID: 0000-0002-3887-0373

Ibon Manterola
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
Facultad de Letras
01006 – Vitoria-Gasteiz – España
ibon.manterola@ehu.eus
ORCID: 0000-0001-8368-3318

Anik Nandi
School of Arts, English and Languages,
Queen's University Belfast,
BT7 1NN – Belfast – United Kingdom
A.Nandi@qub.ac.uk
ORCID: 0000-0001-8254-6637

Recepción: 10/04/2018; Aceptación: 26/01/2019

Notas

- ¹ La investigación que se presenta en este artículo ha podido beneficiarse de las discusiones sobre el tema del *nuevo hablante* en el marco del “EU COST Action IS1306”, titulado “New Speakers in a Multilingual Europe: Opportunities and Challenges”. Por su parte, Ibon Manterola ha obtenido financiación del Gobierno Vasco, gracias al proyecto de investigación sobre enseñanza, adquisición y uso de lenguas (IT983-16 / GIC 15-129).
- ² Existen trabajos que abordan casos de Política Lingüística Familiar en contextos como el europeo (Lanza 1992 y 2007), estadounidense (Peyton et al. 2001) u Oceanía (Reis 2015 y 2017), pero son escasos en el espacio latinoamericano y llamativamente casi inexistentes para Argentina. Acerca de las lenguas de fondo migratorio (*heritage languages*) en Buenos Aires, también son contadas las investigaciones, a pesar de la alta diversidad lingüística que presenta la capital argentina. A su vez, no hay estudios en esta línea dedicados al caso del gallego en Argentina, salvo el proyecto de investigación *A evolución sociolingüística de Galicia (1950-2010): procesos de desgalleguización e (re)galleguización* desarrollada desde el ILG <http://ilg.usc.es/en/proyectos/sociolinguistic-development-galicia-1950-2010-galician-language-loss-and-recovery>). Es remarcable que el interés del caso ha sido señalado por especialistas en el campo de la FLP como Smith-Christmas, quien indica que la investigación de los hablantes de una lengua minoritaria autóctona que han emigrado, como los gallegos en Argentina, ofrecerá nuevas direcciones para el campo del estudio de la FLP (Smith-Christmas 2017:17).
- ³ Con excepción del Instituto Cañada Blanch de la comunidad española de Londres donde se imparten además de castellano clases en gallego y catalán. el Instituto

Argentino Gallego Santiago Apóstol de Buenos Aires es el único en el que se imparte docencia en lengua gallega fuera del territorio estatal español y uno de los pocos fuera del territorio gallego junto con las escuelas del Bierzo en León.

- ⁴ Cohen distingue entre los tipos ideales de diáspora: diásporas víctimas, entre las que incluye prototípicamente al pueblo judío, armenio y africano, pero que ya algunos especialistas amplían a los pueblos irlandés y palestino; diásporas laborales, también denominadas diásporas proletarias, para las que propone a la diáspora de la India como arquetipo, que también comprendería a los turcos, italianos, chinos, japonés y norafricanos; diásporas imperiales, para las que la británica representa el prototipo, pero también ha sido aplicada para el caso ruso o francés; diásporas comerciales, que comprenden casos como el de los libaneses, chinos o los indios altamente capacitados; y finalmente, diásporas desterritorializadas que incluyen a las etnias sinti, roma o pueblos caribeños, pero se han relacionado con las diásporas religiosas o culturales desde una perspectiva postcolonial (Cohen 2008: 18).
- ⁵ Incluso la emigración gallega es un fenómeno social de larga data que inicialmente fue interpretada como natural, pero un cambio ideológico de paradigma tras el exilio de la guerra civil reinterpretó el fenómeno tomando plena conciencia del carácter traumático implicado y las condiciones sociales, políticas y económicas que lo generaban (Nuñez Seixas 2003: 21).
- ⁶ En contexto de diáspora podemos referir a modo de ejemplo en Argentina el caso del Colegio secundario Euskal Echea, creada en 1904, que cuenta actualmente con 1100 alumnos. En este colegio se imparten clases de euskera a niños a lo largo de la educación infantil y primaria, y en secundaria el alumnado recibe clases sobre cultura y folklóre. Otro ejemplo es el de la Ikastola de Boise en los Estados Unidos, creada en 1998 por padres y educadores, y apoyado por la colectividad vasca de Boise y el Gobierno Vasco. En esta escuela la lengua de escolarización es el euskera, tanto para niños que provienen de hogares donde el euskera está presente, como para niños que provienen de hogares sin ningún *background* vascoparlante. La Ikastola subraya su naturaleza bilingüe y su enraizamiento en la lengua y cultura vascas y entre sus objetivos educativos aparece, aparte del aprendizaje del euskera, el desarrollo de capacidades comunicativas tanto en inglés como en castellano.
- ⁷ Spolsky, de acuerdo con la clasificación de macro (Gobiernos Nacionales), meso (gobiernos locales) y micro (pequeñas organizaciones) de Kaplan y Baldauf (1997: 117) o la distinción de micro como todo nivel debajo del nacional de Mac Giolla Christ (2006), sugiere la comprensión de un *continuum* de niveles desde el individual al supranacional. En este marco la familia conforma un dominio reducido pero germinal y por lo tanto fundamental.
- ⁸ COST Action IS1306 en New Speakers se enfoca en la dinámica que implica convertirse en un “nuevo hablante” de un idioma en el contexto de una Europa multilingüe. Esta Acción COST es parte de un marco intergubernamental para la Cooperación Europea en Ciencia y Tecnología (European Cooperation in Science and Technology .COST). Desde esta perspectiva, los nuevos hablantes son ciudadanos multilingües que, al interactuar con idiomas distintos de su (s) idioma (s) “nativo” o “nacional”, necesitan cruzar fronteras sociales existentes, reevaluar sus propios niveles de competencia lingüística y creativamente (re)estructurar sus prácticas sociales para adaptarse a espacios lingüísticos nuevos y superpuestos. (<http://www.nspk.org.uk/about/>).
- ⁹ En cuanto a los contextos de diáspora, el neohablante puede fácilmente identificarse con el término anglófono *heritage speaker*, que sirve para describir a hablantes que perdieron la lengua originaria a causa del cambio lingüístico, pero que la han vuelto a aprender en la edad adulta (O'Rourke, Pujolar, Ramallo 2015). Para el presente trabajo proponemos tomar el término de neofalante adaptado al contexto de diáspora combinado con el de *heritage language speaker* y *heritage language learner*, con el objetivo de sondear fenómenos comunes entre los dos contextos.

- ¹⁰ Instituto da Lingua Galega, Universidade Santiago de Compostela. Dirección: Dr. Henrique Monteagudo.
- ¹¹ Facundo Reyna Muniain, Universität Bremen. Dirección: Prof. Dr. Carolin Patzelt.
- ¹² Sin embargo, llama la atención lo reciente de la creación del Santiago Apóstol (<http://www.santiagoapostol.edu.ar/>) en comparación con otras comunidades, como la escocesa que fundó en 1938 la *Escuela Escocesa San Andrés* o la vasca que cuenta con el *Colegio Euskal Echea* desde 1904.
- ¹³ “Crear y sostener un centro de estudios que en su amplitud abarque la mayor cantidad de disciplinas y actividades desde la mayor cantidad de disciplinas y actividades desde la etapa infantil o primaria hasta alcanzar el nivel universitario. Además de las materias que permitan cumplir fines de elevación moral, cultural e intelectual, impulsar el estudio de todo cuanto pueda tener relación para el mejor conocimiento de Galicia en todos sus aspectos, dentro del contexto del acervo cultural y espiritual de los pueblos ibéricos.” (Estatutos Centro Galicia de Buenos Aires 1980, artículo 4, inciso b).
- ¹⁴ El Centro Galicia de Buenos Aires es fruto de la fusión dada en 1979 de los antiguos Centros Coruñés, Lucense, Ourense y Pontevedrés, entre los que el centro Lucense tenía una larga data de trabajo en difusión por la lengua y cultura gallega (Fariás 2011:156).
- ¹⁵ Banfi et al. (2015) han propuesto una tipología para escuelas bilingües en la República Argentina distinguiendo 5 tipos de escuelas. La tipología abarca desde los Programas de Educación Intercultural Bilingüe destinados a la población Indígena, de clase social desfavorecida; Programas de Educación Bilingüe para Niños Sordos; Programas de Educación Bilingüe en Escuelas del Estado destinados a población urbana, desfavorecida; Programas de Educación Bilingüe en Situaciones de Contacto de Lengua destinados a Poblaciones cerca de la frontera con Brasil Privilegiados; y finalmente los Programas de Educación Bilingüe en Escuelas de Élite destinados a la población de los sectores urbano y suburbano. A pesar de ser programas con perfiles notablemente distintos todos comparten la etiqueta “bilingüe”. Esto repercutirá en la percepción del término y la valoración del mismo que como señalan las autoras: “es muy popular, en particular entre políticos, por diferentes motivos. Esto puede ser usado para presentar un programa como equivalente a aquellos accesibles a grupos de élite, dentro de una institución estatal y accesible a niños en situación desfavorable. Esto evoca entre padres, y el público en general, la noción de un muy buen dominio de una lengua adicional, e inclusive una noción intuitiva de bilingüismo equilibrado. También es usado extensamente como un instrumento de marketing poderoso por numerosas instituciones educativas” (Banfi et al. 2015: 126).

Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis. 1971. *Lenin and Philosophy and other Essays*. London: New Left Books.
- Banfi, Cristina, Rettaroli, Silvia y Moreno, Laureana. 2015. “Educación bilingüe en Argentina – Programas y docentes”. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 9. 111-134. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.n9.54916>.
- Barrios, Graciela. 2007. *Etnicidad y lenguaje: la aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo: Universidad de la República.
- Beti, Arantxa. 1994. “El exilio vasco: educación-universidad”. *La Cultura del Exilio Vasco II. Prensa-Periodismo, Hemerografía, Editoriales, Traducción, Educación-Universidad*. J.A. Ascunce y M.L. San Miguel (Eds.). 207-254. Donostia: Michelena.
- Brubaker, Rogers. 2005. “The ‘diaspora’ diaspora”. *Ethnic and Racial Studies*, 28:1. 1-19.
- Cohen, Robin. 2008. *Global diasporas: An introduction*. London: Routledge.

- Corson, David. 1996. *Language Policy across the Curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim. 2005. "A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom". *The Modern Language Journal*, 89:4. 585-592.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan. 2009. "Visible and invisible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec". *Language Policy*, 8:4. 351-375.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan. 2013. "Family language policy: socio-political reality versus linguistic continuity". *Language Policy* 12(1). 1-6.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan. 2016. "Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean bilingual families". *International Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37:7. 694-709.
- NarvaJa de Arnoux, Elvira y Del Valle, José (eds). 2010. *Ideologías lingüísticas y el español en contexto histórico. Special Issue of Spanish in Context*, 7:1 (2010).
- Fariás, Ruy. 2010. *La inmigración gallega en el sur del Gran Buenos Aires, 1869-1960*, Santiago de Compostela: Universidade. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Fariás, Ruy. 2011. "Aspectos de la identidad gallega en Buenos Aires. (1900-1960)". *Madrygal. Revista de Estudios Gallegos*, 14. 59-69.
- Fishman, Joshua. 2001. "300-plus years of heritage language education in the United States". En *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, Joy Kreeft Peyton; Donald A. Ranard y Scott McGinnis (eds.). 81-89. Washington, DC y McHenry, IL: Center for Applied Linguistics y Delta Systems.
- Porada, Katarzyna. 2018. "Las actitudes lingüísticas de los descendientes de inmigrantes polacos en Argentina: entre mantenimiento, desplazamiento y recuperación". *Lengua y migración / Language and Migration*, 10:2 (2018), 81-105.
- González, Isaac; Pujolar, Joan; Font, Anna y Martínez, Roger. 2009. "Entre la identitat i el pragmatisme lingüístic. Usos i percepcions lingüístiques dels joves catalans a principis de segle", Generalitat de Catalunya. Disponible en: http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT_documents/arxiu/publicacions/col_estudis/Estudis_30_Resum_Llengua_joves.pdf [acceso enero 2016].
- Hipperdinger, Yolanda Haydée. 2015. "Ethnic revival: actitudes, políticas y usos lingüísticos de los alemanes del Volga en la Argentina". *Lengua y migración / Language and Migration*, 7:2. 7-27
- Hornberger, Nancy (ed.) 2008. *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and practice on four continents*. New York: Palgrave MacMillan.
- Hornsby, Michael. 2015. *Revitalizing minority languages. Newspeakers of Breton, Yiddish and Lemko*. Hamshire: Palgrave Macmillan.
- Idiazabal, Itziar. 2017. "¿Qué significa la escuela bilingüe para lenguas minorizadas como el nasa yuwe o el euskera?". *Onomázein – N.º especial: Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI*. 137-152.
- Idiazabal, Itziar y Dolz, Joaquim. 2013. "Diversidad lingüística y formación plurilingüe". En *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües*, Joaquim Dolz e Idiazabal Idiazabal (eds.). 11-32. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Idiazabal, Itziar; Manterola, Ibon y Diaz De Gereñu, Leire. 2015. "Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe". *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*, Inés María García Azkoaga e Itziar Idiazabal Gorrotxategi (eds.). 39-59. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Irigoin, María Eugenia; Leisch, Natalia; Vázquez Villanueva, Graciana 2017. Encuesta sociolingüística: el gallego en el Instituto Bicultural gallego-argentino de la Ciudad de Buenos Aires. *Encuestas, discursos y estudios glotopolíticos. La lengua gallega y otras lenguas minorizadas*. Vázquez Villanueva, Graciana (comp.). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - Colección Saberes.

- Jaffe, Alexandra. 2015. "Defining the new speaker: Theoretical perspectives and learner trajectories". *International Journal for the Sociology of Language*, 231. 21–44.
- Jorgensen, Danny L. 1989. *Participant observation, A Methodology for human Studies*. Newbury Park: SAGE.
- Jørgensen, Normann J. 2008. "Poly-lingual languaging around and among children and adolescents". *International Journal of Multilingualism* 5:3. 161–176.
- Junker, Buford H. 1960. *Field Work: An Introduction to the Social Sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kasares, Paula. 2014. *Euskaldun bazi Nafarroan: euskararen belaunez belauneko jarrai-pena eta bizkuntza sozializazioa familia euskaldunetan*. Bilbo: Euskaltzaindia.
- King, A. Kendall. 2016. "Language policy, multilingual encounters, and transnational families". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37:7. 726–733.
- King, A. Kendall; Fogle Lyn y Logan-Terry, Aubrey. 2008. "Family language policy". *Language and Linguistics Compass*, 2:5. 907–922.
- Lanza, Elizabeth. 1992. "Can bilingual two-year-olds code-switch?" *Journal of Child Language* 19:3. 633–658.
- Lanza, Elizabeth y Ailin Svendsen, Bente. 2007. "Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak. Social network analysis, multilingualism, and identity". *International Journal of Bilingualism*. 11. 275–300.
- Mazzolini, Susana. 1988. "Las estrategias educativas aplicadas por las colectividades extranjeras residentes en Uruguay para la conservación de su identidad cultural". Leído en: VI Reunión Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciencia. Santa María.
- Martí, Fèlix; Ortega, Paul; Idiazabal. Itziar; Barreña, Andoni, Juaristi, Patxi, Junyent, Carme, Uranga, Belen y Amorrortu, Estibaliz. 2006. *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*. Barcelona: Icaria.
- Milroy, Lesley. 1980. *Language and social networks*. New York: Basil Blackwell.
- Nandi, Anik. 2016a. *Language policies on the ground: Parental language management in urban Galician homes*. Tesis doctoral no publicada. Edinburgh: Heriot-Watt University.
- Nandi, Anik. 2016b. "Estratexias familiares para a transmisión interxeracional do galego". *Grial. Revista Galega de Cultura*, 211. 123–131.
- Nandi, Anik. y Devasundaram, Ashvin. 2017. "Contesting the Conventionalising of Castilian: The Role of Galician Parents as Counter-Elites". *Bilingualism and Minority Languages in Europe: Current trends and developments*, Fraser Lauchlan y Maria del Carmen Parafita Couto (eds.), 12–33. Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.
- Nandi, Anik. 2018. "Parents as stakeholders: Language management in urban Galician homes". *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 37:2. 201–223.
- Nissilä, Niina y Björklund, Siv. 2014. "One-way immersion in Europe. Historic, current, and future perspectives on program implementation and student population". *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2:2. 288–302.
- Núñez Seixas, Xosé Manoel. 2001. *La Galicia austral: la inmigración gallega en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Núñez Seixas, Xosé Manoel. 2003. "Emigración e exilio en Alfonso R.Castelao: da «moura fartura» á «Galiza ideal»", *Estudios migratorios*, 15–16. 9–48.
- Ortega, Ane; Amorrortu, Esti; Goirigolzarri, Jone y Urla, Jacqueline. 2016. *Nuevos hablantes de euskera: experiencias, actitudes e identidades*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- O'Rourke, Bernadette y Ramallo, Fernando. 2013. "Competing ideologies of linguistic authority amongst new speakers in contemporary Galicia". *Language in Society*, 42:3. 287–305.
- O'Rourke, Bernadette; Pujolar, Joan. y Ramallo, Fernando. 2015. "New speakers of minority languages: the challenging opportunity – Foreword". *International Journal of the Sociology of Language*, 231. 1 – 20.

- Park, Seong Man y Sarkar, Mela. 2008. "Parents' Attitudes Toward Heritage Language Maintenance for Their Children and Their Efforts to Help Their Children Maintain the Heritage Language: A Case Study of Korean-Canadian Immigrants". *Language, Culture and Curriculum*, 20:3. 223-235.
- Peyton, Joy Kreeft; Ranard, Donald A. y McGinnis, Scott (eds.). 2001. *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington, DC y McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Polinsky, Maria, y Olga Kagan. 2007. "Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom". *Language and Linguistics Compass*, 1:5. 368-395.
- Pujolar, Joan y González, Isaac. 2013. "Linguistic 'mudes' and the de-ethnicization of language choice in Catalonia". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16:2. 138-152.
- Pujolar, Joan y Puigdevall-Serralvo, Maite. 2015. "Linguistic 'mudes': How to become a new speaker in Catalonia". *International Journal of the Sociology of Language*, 231. 167-187.
- Revis, Melanie. 2015. *Family Language Policies of Refugees: Ethiopians and Colombians in New Zealand*. Thesis submitted to the Victoria University of Wellington.
- Revis, Melanie. 2017. "How religious ideologies and practices impact on family language policy". *Family Language Policies in a Multilingual World: Opportunities, Challenges and Consequences*, John Macalister y Seyed Hadi Mirvahedi (eds.), 135-154. London: Routledge.
- Reyna Muniain, Facundo. 2015. "Políticas culturais no exilio galego Centro Gallego de Buenos Aires 1940-1960". *Grial* 201. 122-127.
- Reyna Muniain, Facundo. 2015. "Lingua, cultura e identidade, estratexias de aculturización e reculturalización na colectividade galega de Buenos Aires". *Grial*, 205. 38-45.
- Reyna Muniain, Facundo. 2018. "Procesos de galeguización y regaleguización en Buenos Aires: Lengua, Identidad y Política lingüística familiar en la comunidad gallega de Buenos Aires". *Migrationsbedingte Sprachkontakte in der Romania des 21. JH*. Carolin Patzelt, et al. Berlin: Peter Lang.
- Rodríguez Brandeiro, Carlos Xavier. 2007. "La transmisión de la cultura gallega a los nietos de la diáspora: experiencias desde Buenos Aires". *Buenos Aires gallega. Inmigración, pasado y presente*. Ruy Farías (ed.). Buenos Aires: Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural del Ministerio de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires.
- Safran, William. 1991. "Diasporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return". *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 1:1. 83-99.
- Shohamy, Elena. 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London/New York: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 2000. *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spradley, James. 1980. *Participant Observation*. 60, Long grove: Waveland Press.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard. 2009. *Language management*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard. (ed.) 2012. *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard. 2018. "A modified and enriched theory of language policy (and management)", *Language Policy*, 1-16, <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9489-z>.
- Smith-Christmas, Cassie. 2017. "FLP: New Directions". *Family Language Policies in a Multilingual World: Opportunities, Challenges and Consequences*, John Macalister y Seyed Hadi Mirvahedi (eds.), 13-29. London: Routledge.
- Soehl, Thomas. 2016. "But do they speak it? The intergenerational transmission of home-country language in migrant families in France". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42: 9. 1513-1535.

- Toticagüena, Gloria Pilar. 2005. *Basque Diaspora. Migration and Transnational Identity*. Reno: Center for Basque Studies.
- Valdés, Guadalupe. 2001. "Heritage language students: Profiles and possibilities". En *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Joy Kreeft Peyton; Donald A Ranard y Scott McGinnis (eds.), 37-77. Washington, DC y McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Valdés, Guadalupe. 2005. "Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages". *The Modern Language Journal*, 89:3. 410-426.
- Walsh, John y O'Rourke, Bernadette. 2014. "Becoming a new speaker of Irish: Linguistic mudes throughout the life cycle". *Digithum* 16.